

# VU Research Portal

## Motivatie in sport en lichamelijke opvoeding (2)

Bakker, F.C.

**published in**  
Lichamelijke Opvoeding  
1983

**document version**  
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

**citation for published version (APA)**  
Bakker, F. C. (1983). Motivatie in sport en lichamelijke opvoeding (2). *Lichamelijke Opvoeding*, 71, 92-97.

### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

**E-mail address:**  
[vuresearchportal.ub@vu.nl](mailto:vuresearchportal.ub@vu.nl)

# Motivatie in sport en lichamelijke opvoeding (2)

In „De Lichamelijke Opvoeding“, nr. 15 (13 oktober '82), nr. 16 (3 november '82) en nr. 1 (12 januari '83) zijn we met een serie artikelen over „motorisch leren“ begonnen.

In dit en het volgende nummer besteden we aandacht aan de betekenis van de *motivatie* bij het leerproces. Het zoeken is naar een antwoord op de vraag: „Hoe kunnen we de instelling van de leerling t.o.v. het bewegen zo positief mogelijk maken?“

Frank Bakker gaat in een tweetal artikelen in op de betekenis van de motivatie voor het motorisch leren. Zijn artikelen zijn te beschouwen als een raamwerk voor de andere.

Rob Stroo gaf in zijn bijdrage aan, hoe hij denkt in zijn lessen de motivatie van de leerlingen in positieve zin te kunnen beïnvloeden. Theo Bergen en Leo Oudakker gaan in dit nummer in op: hoe leerkrachten getraind kunnen worden in het beïnvloeden van de prestatie-motivatie van hun leerlingen.

Edwin Timmers tenslotte schetst de organisatie van lessen bewegingsonderwijs, die de leerkracht veel ruimte en tijd geeft om leerlingen een optimale individuele aandacht te geven. Die aandacht en het scheppen van onderwijssituaties, die meer rekening houden met individuele mogelijkheden en interesses worden als belangrijke voorwaarden gezien om de motivatie van de leerling te stimuleren.

## Samenvatting

*Nadat in het eerste artikel begrippen uit de motivatie-psychologie werden besproken, wordt nu aandacht besteed aan enkele specifieke onderwerpen.*

*Aan de orde komen motieven van mensen om aan sport te doen, intrinsieke motivatie en de invloed van extrinsieke beloningen daarop, en de relatie tussen motivatie en prestatie.*

*Intrinsieke vreugde in het bewegen, de behoefte zich competent te voelen en een gezondheidsmotief blijken belangrijke drijfveren voor sportbeoefening. In dit verband wordt ook gewezen op de beweegredenen van mensen die niet aan sport doen.*

*Bij intrinsiek gemotiveerd gedrag ligt de waarde van de activiteit in de activiteit zelf. Extrinsieke beloningen blijken een nadelige invloed op iemands intrinsieke motivatie te kunnen uitoefenen.*

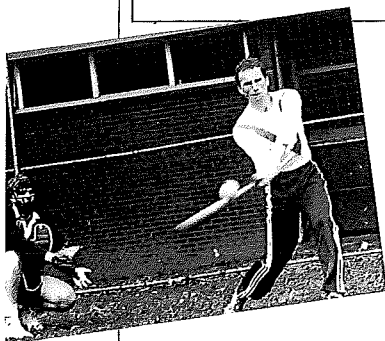
*Een te sterke motivatie blijkt nadelig voor de prestatie evenals een te geringe motivatie, waarbij dit laatste vaker voor zal komen. Van invloed op iemands motivatie-sterkte zijn onder meer factoren als waaraan succes of falen wordt toegeschreven en de mate waarin realistische doelen gesteld worden. De leerkracht zou via deze factoren de motivatie van zijn leerlingen kunnen beïnvloeden.*

## Motieven om sport te beoefenen

Binnen wat ik gemakshalve de sportpsychologie zal noemen is veel onderzoek uitgevoerd naar de motieven van sportbeoefenaren. Resultaten uit dit soort studies hoeven natuurlijk niet van toepassing te zijn op leerlingen in het onderwijs. Toch heeft het onderzoek gegevens opgeleverd die m.i. ook voor de situatie op school van belang zijn.

Uit een overzicht van een groot aantal studies op dit gebied (zie Bakker en Whiting, 1983) blijkt dat het deels om motieven gaat die dicht tegen de activiteit aanliggen, d.w.z. betrekkelijk specifiek zijn, zoals vreugde in het bewegen, intrinsiek plezier in het zwemmen etc. Kennelijk vertegenwoordigt de sportactiviteit op zichzelf belangrijke waarde en wordt zij daarom nagestreefd. Naast de relatief specifieke motieven is een aantal motieven terug te voeren op de basisbehoefte zich competent te voelen. Met name het affiliatie-motief (motief om bij een groep, een vereniging te horen) en het motief prestaties te leveren, uit te blinken, komen in vrijwel iedere studie voor. Tenslotte speelt de veronderstelling dat sport gunstig is voor de gezondheid een rol.

Zoals in het eerste artikel werd aangegeven, zijn motieven in hoge mate geleerde eigenschappen van mensen. In dit verband is het goed Heckhausens omschrijving van een motief in herinnering te roepen: motieven zijn doelvoorstellingen en handelingsverwachtingen. Blijkbaar hebben atleten leerervaringen doorgemaakt waardoor sportbeoefening een belangrijk doel is geworden en positieve verwachtingen bestaan over de uitkomsten van handelingen in dit activiteitenveld. Over de aard van de leerprocessen die in dit



*De mededeling dat je aan het eind van je schoolloopbaan een honkbal in negen van de tien gevallen kunt raken is op zichzelf niet erg motiverend*

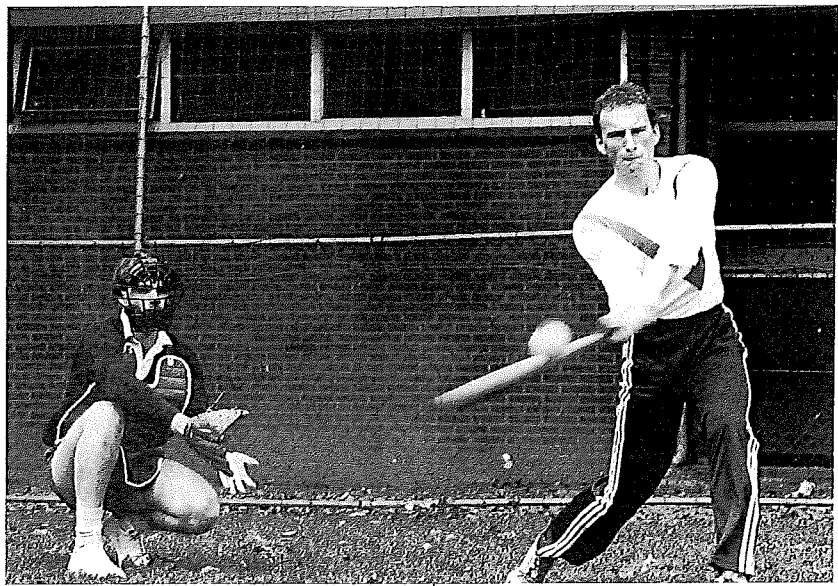
verband van belang zijn, kunnen aan de hand van het motivatiemodel van Deci (zie het eerste deel van dit artikel) enkele opmerkingen worden gemaakt.

1. Uit Deci's model blijkt dat tussen het stellen van doelen en het ook daadwerkelijk bereiken ervan terugkoppeling plaatsvindt die van invloed is op de ontwikkeling van motieven. Wanneer het gestelde doel niet bereikt wordt, heeft dit implicaties voor het beoordelen van de gekozen weg om het doel te bereiken - „de gekozen trainingsvorm was weinig geschikt” - óf de persoon beschouwt het gekozen doel als van geringe betekenis voor hem. Toegespitst naar sportsituaties leidt het niet bereiken van gestelde doelen tot veranderingen in doelvoorstellingen of tot veranderingen in handelingsverwachtingen m.b.t. het activiteitenveld sport. In beide gevallen is het aannemelijk dat iemand op grond van dergelijke ervaringen zich van dit activiteitenveld zal afkeren.

Illustratief in dit verband is het onderzoek van Gabler (1976). Deze auteur liet zien dat topzwemmers, die in de periode van vier jaar dat het onderzoek duurde, gestopt waren met zwemmen op nationaal niveau, een *hoger* aspiratieniveau hadden dan de zwemmers die hun training hadden voortgezet. Het hogere aspiratieniveau leidde ertoe dat gestelde doelen in feite niet of slechts in geringe mate werden bereikt en de zwemmers zich van de activiteit afkeerden.

Het beïnvloeden van doelstellingen, zodanig dat deze realistisch zijn, vormt derhalve een belangrijke variabele bij het ontwikkelen van motieven gericht op deelname aan sport. Daarbij blijken trainer, groeps- en verenigings sfeer invloedrijke factoren (Gabler, 1972). Zij bepalen mede of de individuele atleten niet te hoog grijpen.

2. In het verlengde van het bovenstaande ligt de noodzaak op korte termijn succes te behalen. Dit geldt evenzeer voor topsport, waar het bereiken van bijvoorbeeld een finaleplaats op de Olympische Spelen nooit het enige doel zou moeten zijn, als voor sport op lager niveau of voor de situatie op school. De mededeling dat je aan het eind van je schoolloopbaan een honkbal in negen van de tien gevallen kunt raken, is niet erg motiverend, als je de eerste twee jaar nog geen klap hebt kunnen uitdelen - nog afgezien van de vraag of deze doelvoorstelling erg realistisch is.



Regelmatig positieve ervaringen opdoen - c.q. gestelde doelen inderdaad bereiken - zijn voor de ontwikkeling van motieven voor sportbeoefening noodzakelijke leervoorwaarden.

3. Algemene principes over het geven van informatie (of terugkoppeling) bij leerprocessen, zijn ook van toepassing op het terrein van de motivatiepsychologie. Twee aspecten kunnen speciaal genoemd worden (Alderman, 1978, p. 143):

- a. dat informatie gegeven wordt direct aansluitend op het gedrag; bijvoorbeeld: indien goede trainingsprestaties aanleiding geven iemand als speler op te stellen en niet als reserve, kan de mededeling daarover beter in aansluiting op de training dan vóór de wedstrijd worden gegeven.
- b. dat informatie over gedrag en over resultaten duidelijk en specifiek is.

Het is aannemelijk dat de drie genoemde factoren niet slechts de motieven voor deelname aan sportactiviteiten beïnvloeden maar, geplaatst binnen het kader van de lessen lichamelijke opvoeding, daar evenzeer geldigheid bezitten.

### Motieven om niet aan sport deel te nemen

Behalve motieven om sport te beoefenen, is voor de schoolsituatie zeker zo interessant welke beweegredenen niet-deelnemers aan sport voor hun afwijzing hebben.

Zowel Bielefeld (1979) als Bloss (1971) hebben motieven contra de beoefening van sport onderzocht. Bielefeld komt op basis van cluster- en factoranalyse van 71 uitspraken contra het bedrijven van sport

tot vier factoren, t.w.: afwijzing op grond van:

- a. een negatieve stereotiepie van sport („omdat het dwaas is”, „omdat je er toch niets leert”);
- b. frustrerende ervaringen („omdat je er toch maar uitgelachen wordt”);
- c. tegenstrijdige belangstelling („omdat ik andere interesses heb”);
- d. gemakzucht („omdat ik geen zin heb me in te spannen”).

Bloss vroeg 49 scholieren naar de redenen waarom zij zich niet met sport bezighielden. Verreweg het vaakst werd tijdgebrek genoemd. Daarnaast gaven de scholieren als reden op: vermoeidheid, geen interesse, geen zin, het risico op blessures en het ontbreken van accommodatie. Weliswaar gaat het in dit laatste onderzoek niet zo zeer om motieven in de eigenlijke betekenis van het woord, toch verschaffen dergelijke studies inzicht in de achtergronden van het wel of niet kiezen voor sport als activiteitenveld.

Het is aannemelijk dat een aantal van de in beide studies genoemde factoren ook van invloed is op de houding van de leerlingen t.o.v. de gymnastiekles.

### Intrinsieke motivatie

In de voorgaande paragraaf werd intrinsieke vreugde genoemd als één van de motieven die aan het beoefenen van sport ten grondslag kunnen liggen. Mensen ondernemen vaak activiteiten zonder dat daar een aanwijsbare beloning aan is gekoppeld. De activiteit zelf is de beloning en de gekozen bezigheid is doel op zichzelf en niet een middel tot een bepaald doel. In

## Motivatatie in sport en lichamelijke opvoeding (2)

dergelijke gevallen wordt gesproken over intrinsieke motivatie: intrinsiek gemotiveerd gedrag is gedrag waarvan de waarde in zichzelf ligt. De tegenhanger van intrinsieke motivatie is motivatie die tot stand komt door extrinsieke beloningen.

In navolging van Deci (1975, p. 61) wil ik intrinsiek gemotiveerd gedrag typeren als gedrag dat, heel algemeen gezegd, gevoelens van competentie en zelfbepaling (zoals Langeveld, 1965, bedoelt) oproept.

Intrinsiek gemotiveerd gedrag heeft als belangrijk kenmerk dat ook wanneer het doel bereikt is, de behoefte aan gevoelens van competentie in stand blijft. In tegenstelling tot extrinsiek gemotiveerd gedrag treedt bij het realiseren van het doel, en daarmee het verwerven van „beloning”, geen verzadiging op. De behoefte zichzelf te verwerkelijken („self-actualisation”), controle te hebben op de omgeving, of het gevoel te hebben „waardevol” te zijn blijft aanwezig, ook - en misschien wel juist -, wanneer geslaagde acties aanleiding geven tot dergelijke gevoelens.

Vooral omdat de motivatie met het bereiken van het doel niet afneemt, is intrinsieke motivatie een „positieve” vorm van gemotiveerd zijn, waarvan bijvoorbeeld in het onderwijs het belang altijd is ingezien. Interesse in wiskunde, omdat het vak een uitdaging vormt, verdwijnt niet na een tentamen. Interesse, uitsluitend omdat een voldoende voor een tentamen noodzakelijk is om verder te kunnen studeren, is meestal wél na het tentamen verdwenen.

Hetzelfde kan gezegd worden over het volgen van trainingen, het meedoen met gymnastieklessen of het deelnemen aan sport. Wanneer iemand voor deze activiteiten intrinsiek gemotiveerd is, wanneer hij er gevoelens van competentie aan ontleent, blijft zijn interesse. Is hij actief omdat er een extrinsieke beloning tegenover staat (al dan niet opgesteld worden, voorkomen van straf bij wegblijven, geldelijke beloningen ontvangen) dan zal veelal met de beloning ook de interesse in de activiteit verdwijnen.

Extrinsieke beloningen voor activiteiten waarvoor de persoon oorspronkelijk intrinsiek gemotiveerd was, kunnen tot een afname van de intrinsiek motivatie leiden. Casady (1974) illustreert hoe dit proces verloopt:

„Een alleenwonende, oudere man ergerde zich aan jongens, die dag in dag uit uiterst luidruchtig voor zijn deur speelden, en op een dag irriteerde dit hem dusdanig dat hij de jongens binnen riep. Hij vertelde ze dat hij het fijn vond om ze te horen spelen, maar dat zijn gehoor zo slecht was

geworden dat hij hun spelletjes nauwelijks meer kon horen. Hij vroeg of ze iedere dag vlak voor zijn deur wilden komen spelen en er dan een beetje op wilden letten flink wat herrie te maken. Als ze dat zouden doen, kregen ze allemaal een kwartje . . . De volgende dag raceten de jongens naar het huis van de man, maakten een geweldig kabaal en kregen hun geld. De man vroeg of ze de volgende dag weer wilden komen. Dat deden ze, maakten weer een hoop lawaai, en ook deze keer betaalde de man, alleen gaf hij nu ieder 20 cent waarbij hij uitlegde dat hij een beetje krap zat. De volgende dag kreeg ieder 15 cent. De man vertelde ze verder dat ze de volgende dag maar een dubbeltje zouden krijgen, waarop de jongens kwaad werden. Ze zeiden de man dat hij wat hen betreft op kon vliegen, en dat ze wel gek zouden zijn om voor een dubbeltje een hoop lawaai te komen maken.” (Casady, 1974, geciteerd in Halliwell, 1978).

In het voorbeeld wordt het gedrag uitgevoerd vanwege de in het vooruitzicht gestelde beloning. De jongens schrijven hun beweegredenen voor hun spel toe aan de beloning en niet meer aan de intrinsieke waarde die het spel tot dan toe voor hen had. Beloningen hoeven niet altijd een dergelijk negatief effect te hebben. Wanneer de beloning informatieve waarde heeft zal de intrinsieke motivatie ongemoeid blijven of zelfs toenemen: een acht voor een tentamen betekent niet alleen dat je geslaagd bent, het cijfer informeert ook dat je een goed resultaat hebt behaald waaraan gevoelens van competentie ontleend kunnen worden.

Van belang voor sport en lichamelijke opvoeding is tenslotte dat „competitie” soms het karakter van een extrinsiek motiverende factor kan krijgen. Het „winnen” staat dan los van de activiteit die uitgevoerd wordt, en zou op deze manier kunnen gaan functioneren als de geldelijke beloning in het voorbeeld van Casady: als een paar keer wordt verloren is ook het plezier in het spel weg.

### Motivatatie en prestatie

Uiteraard is de vraag naar de relatie tussen motivatie-sterkte en prestatie - zeker voor de praktijk van de lichamelijke opvoeding en sport - zeer belangrijk. De vraag spitst zich dan vooral toe op het verloop van deze relatie in het stijgende deel van de motivatiecurve. Immers, het is inherent aan de omschrijving van het begrip motivatie dat bij een weinig gemotiveerde toestand geringe prestaties worden geleverd. Waar het om gaat is de vraag of er een bepaald optimaal motivatieniveau is, d.w.z. dat overschrijding van dit niveau tot verslechtering van de prestatie leidt. De

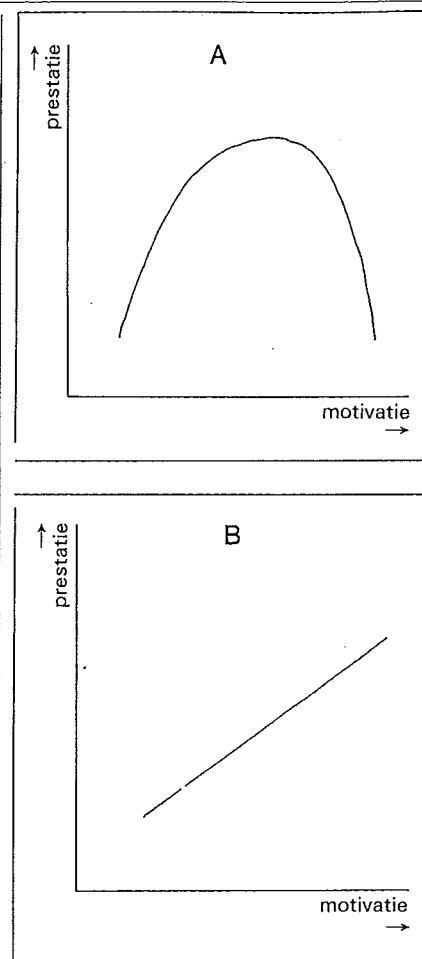


Fig. 1 Relatie tussen prestatie en motivatie; fig. A bij een optimaal motivatieniveau; fig. B bij een positieve relatie tussen motivatie en prestatie (in dit voorbeeld rechtlijnig).

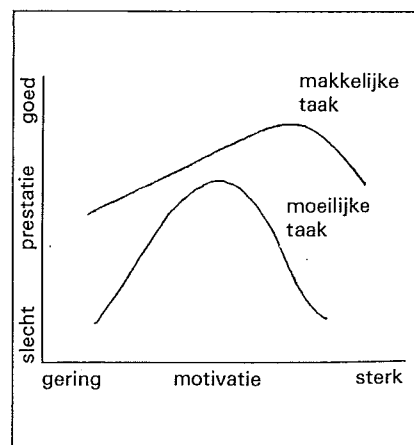


Fig. 2 Relatie tussen motivatie (of spanning) en prestatie bij een moeilijke en een gemakkelijke taak volgens Yerkes en Dodson.

alternatieve mogelijkheid is een steeds betere prestatie bij toenemende motivatie. Beide mogelijkheden zijn in fig. 1 grafisch weergegeven.

## Motivatie en prestatie: een optimaal niveau?

De hypothese van een optimaal motivatieniveau kan teruggevoerd worden op experimenten van Yerkes & Dodson (1908). Op grond van hun onderzoek concludeerden de auteurs dat bij ieder niveau van taakmoeilijkheid een optimaal niveau van spanning of motivatie hoort waarbij de beste prestatie wordt geleverd. Bovendien is voor een makkelijke taak dit spanningsniveau hoog en, naarmate de taak in moeilijkheid toeneemt, neemt het optimale spanningsniveau af. Dat wil zeggen, bij een moeilijke taak is het optimum eerder bereikt dan bij een makkelijke taak. Deze formulering staat bekend als de „Yerkes-Dodson wet” en fig. 2 geeft hiervan een illustratie.

Een probleem bij onderzoek naar de relatie tussen motivatie en prestatie vormt het feit dat motivatie niet gemakkelijk te meten is. Het kiezen van de sterkte van een motief als maat voor iemands motivatie is, zoals we hiervoor zagen, weinig geschikt. Motivatie wordt door verschillende factoren bepaald waarvan een motief er slechts één is. Veelal wordt gebruik gemaakt van een score voor activatie- of arousalniveau om motivatiesterkte te meten. De achterliggende idee hierbij is dat toenemende motivatie tot een hoger activatieniveau leidt. In verschillende studies is evidentie voor een omgekeerd U-vormig verband tussen activatie en motorische prestatie aangedragen (Klavara, 1978; Martens, 1971; 1974; 1977). Bij activatie wordt dan gedacht aan een ééndimensioneel intensiteitscontinuüm, met diepe slaap en opwindend als uitersten. Activatie is gekenmerkt door veranderingen in diverse fysiologische variabelen: hartslagfrequentie, bloeddruk, pupildilatatie, huidweerstand, EEG-activiteit en hormonale secretie. Veranderingen in activatie vinden hun oorsprong in verschillende hersencentra.

De verklaring voor een geringe prestatie bij weinig activatie spreekt voor zichzelf: het organisme is niet alert, niet gereed om informatie te verwerken, en is daardoor onvoldoende geprepareerd om tot actie over te gaan.

Voor het afnemen van de prestatie bij een te hoog activatieniveau zijn verschillende verklaringen voorgesteld. Het voert te ver daarop in het kader van dit artikel in te gaan (zie hiervoor o.a. Sanders, 1980; Welford,

1968). Volstaan kan worden met het feit dat deze verklaringen veelal samenhangen met veranderingen in aandacht, met afgeleid worden e.d. De grote hoeveelheid prikkels die samenhangt met het hoge activatieniveau neemt zoveel aandacht in beslag dat nog maar weinig ruimte overblijft om op de taak te letten.

Wel moet benadrukt worden dat pas bij uitgesproken overactivatie sprake is van een ruggang in de prestatie en het lijkt erop dat in de praktijk van de lichamelijke opvoeding het probleem veel eerder bij een te geringe motivatie ligt. Op twee factoren die bij het verbeteren van de motivatie een rol spelen wil ik tenslotte ingaan.

## Attributie

Eén van de factoren is aan wie of waaraan iemand de uitkomst van zijn handelingen toeschrijft. Dit proces van toeschrijven van oorzaken voor de uitkomst van en bepaalde handeling staat bekend als attributieproces.

Vanzelfsprekend zijn ervaringen die iemand opgedaan heeft in bepaalde situaties van belang voor de sterkte van zijn motivatie in soortgelijke situaties. Om een enkel voorbeeld te noemen: het niet gekozen worden in een vertegenwoordigend team prikkelt niet direct om op een volgende training weer keihard te werken, zoals het wel opgenomen worden juist een stimulans tot extra inspanningen op de volgende training kan betekenen. De betekenis die de ervaring van het al dan niet gekozen worden heeft, wordt nu in belangrijke mate bepaald door de verklaring die de betrokkene hiervoor geeft.

De manier waarop iemand de uitkomst van zijn handelingen (in dit geval het wel of niet gekozen worden in een vertegenwoordigend team) verklaart, kan langs twee belangrijke dimensies variëren. De eerste heeft betrekking op de plaats waar de verantwoordelijkheid wordt

gelegd: intern (bij zichzelf) of extern (bij anderen, bij omstandigheden). De tweede dimensie betreft de stabiliteit van de veroorzakende factor, onderscheiden in stabiel en variabel. Eigen capaciteiten of moeilijkheidsgraad zijn stabiele factoren, inzet of toeval zijn variabele factoren (Wiener, Frieze Kuhla, Reed, Rest en Rosenbaum, 1971). In het onderstaande schema zijn de vier factoren waaraan succes of mislukking kunnen worden toegeschreven samengebracht, met in iedere cel enkele voorbeelden.

De wijze waarop het attributieproces bij iemand verloopt, heeft gevolgen voor de verwachtingen die hij heeft over de uitkomsten van zijn handelingen in toekomstige situaties en daarmee ook op zijn motivatie. Heckhausen (1971, p. 37) geeft hiervan een goed voorbeeld:

*„So macht es grosse Unterschiede, ob ein Sportler geneigt ist, seine Misserfolge vornehmlich auf eine Mangel an Fähigkeit oder auf momentane Indispositionen oder auf eine Konditionsschwäche zurückzuführen. Jeder der drei Fälle führt nachfolgend zu einer anderen Motivierung. Im ersten Fall zu einer Abschwächung der Motivierung, denn was soll man schon gegen mangelnde Fähigkeit machen. Im zweiten Fall zu keiner Motivierungsänderung denn eine momentane Indisposition ist Pech, ist zufallsbedingt und geht von selbst vorbei. Im dritten Fall zu einer Motivierungssteigerung, denn die Konditionsschwäche kann nur durch vermehrte und ausdauernde Anstrengung überwunden werden”.*

Voor de verwachting die iemand heeft over het resultaat van zijn toekomstige acties, is vooral de stabiliteitsdimensie in het toeschrijven van oorzaken belangrijk. Wanneer de uitkomst van een actie gezien wordt als een gevolg van stabiele factoren, is de persoon geneigd in de toekomst eenzelfde uitkomst te verwachten. Wordt

|        | stabiel   | variabel   |
|--------|---|--|
| intern | aanleg<br>capaciteiten  | inzet<br>vermoeidheid<br>slechte/goede vorm<br>weinig/veel zin |
|        | getraindheid  |  |
| extern | sterkte van de tegenstander<br>moeilijkheid van de taak<br>eigen terrein<br>goede/slechte coach | pech/geluk<br>weersomstandigheden<br>toestand van het terrein  |

Tabel 1 Factoren waaraan de uitkomst van een handeling kan worden toegeschreven (ontleend aan Wiener et al., 1971).

## Motivatie in sport en lichamelijke opvoeding (2)

de uitkomst aan variabele factoren toegeschreven, dan is er geen reden om eenzelfde resultaat te verwachten.

Welke gevolgen een bepaald attributiepatroon op iemands motivatie heeft, is sterk afhankelijk van het feit of *succes of mislukking* moet worden verklaard. Nu blijken mensen over het algemeen geneigd mislukkingen meer aan externe factoren en succes eerder aan eigen kunnen (dus interne factoren) toe te schrijven. Daarbij moet echter aangetekend worden dat het feitelijk optredende attributieproces afhankelijk is van een groot aantal variabelen. Zo blijkt de betekenis die de taak voor de uitvoerende heeft een rol te spelen. Bierhoff-Aldermann (1979) liet zien dat bij belangrijke zwemwedstrijden een ander patroon van oorzaken toekennen voor succes en falen plaats vond dan bij vriendschappelijke wedstrijden. Verder speelt het vaardigheidsniveau van de betrokkene een rol. Personen die over een grote vaardigheid beschikken, zijn geneigd succes meer aan eigen kunnen toe te schrijven dan minder begaafde personen (Schwenkmezger, Voigt en Müller, 1979).

Tenslotte blijken in het attributieproces belangrijke individuele verschillen. De veelheid van factoren die in het attributieproces een rol speelt, maakt het moeilijk om over een voor de motivatie optimaal attributiepatroon te spreken. Wel kan de oorzaak voor een afnemende motivatie in een ongunstig verloopend attributieproces liggen. Het hiervoor genoemde voorbeeld van Heckhausen illustreerde dit. Dit betekent dat attributieveranderingen mogelijk een aanzet geven tot verbetering van de motivatie. In het licht van de samenhang tussen attributieproces en persoonlijkheidseigenschappen als zelfvertrouwen en faalangst komt het mij overigens voor dat correcties in een bepaald toeschrijvingspatroon minder gemakkelijk zijn aan te brengen dan soms wordt gesuggereerd (Heckhausen, 1971, p. 37).

### Het stellen van doelen

Op de betekenis van het zichzelf stellen van realistische doelen voor de ontwikkeling van *motieven* is hiervoor al gewezen. Maar ook in de samenhang tussen *motivatie* en prestatie is het kiezen van een doel, naast het attributieproces, een tweede belangrijke factor. Iemand probeert zijn 10 km binnen 40 min. te lopen. Een ander zal trachten dezelfde afstand zonder onderweg een keer te stoppen uit te lopen. En de topatleet heeft in het kader van zijn trainingsofbouw voor zijn 10 km een grens van 29 min. als doel gesteld.

Voor de relatie tussen motivatie en prestatie blijkt het zichzelf doelen stellen van grote betekenis. Locke, Shaw, Saari en Latham (1981) geven een overzicht van 110 studies waarin het effect van dit proces op de prestatie werd onderzocht. In 90 % van de onderzoeken bleek dat nauwkeurige doelen en doelen waar een zekere uitdaging van uitging tot betere prestaties leidden dan gemakkelijke doelen, doelen die onnauwkeurig werden aangegeven („doe je best”) of wanneer in het geheel geen doel werd gesteld. De oorzaak voor dit positieve effect ligt in het feit dat doelen richting geven aan de aandacht, de persoon „mobiliseren”, zijn doorzettingsvermogen doen toenemen en het ontwikkelen van een strategie vergemakkelijken (Locke et al., p. 125). Het gebruik van „schema's” in de schaatssport, waarbij de coach aangeeft hoeveel de schaatser boven of onder zijn schema zit, geeft een praktijkvoorbeeld van de manier waarop doelen een rol spelen. De vier genoemde verklaringsprincipes lijken ook op dit voorbeeld van toepassing. Zo is in het begin te veel boven het schema rijden een signaal om de strategie te wijzigen, het tegen het einde van de wedstrijd iets onder het schema zitten, inspireert vaak tot een laatste, uiterste krachtsinspanning. De schaatser blijft verder met zijn aandacht volop bij zijn prestatie doordat hij permanent met het schema bezig is.

Het motiverend effect van doelen in een aan sportactiviteiten gerelateerde taak werd o.a. door Nelson (1978) aangetoond. Proefpersonen werden getest op hun armkrachtuithoudingsvermogen. Groepen die op de hoogte waren gesteld van normen bij de taak bleken significant betere prestaties te leveren dan de controlegroep, die uitsluitend gestimuleerd werd hun uiterste best te doen. Uit het bovenstaande kan afgeleid worden dat het aanreiken van nauwkeurige doelen, waar bovendien een zekere uitdaging van uitgaat (door coach, trainer, gymnastiekleraar) vermoedelijk bruikbaar is



Het aanreiken van nauwkeurige doelen met een zekere uitdaging kunnen de motivatie verbeteren



als procedure om de motivatie te verbeteren. Hetzelfde kan gezegd worden over het leren zichzelf concrete en realistische doelen te stellen, waarbij dit laatste de voorkeur verdient. Het gaat immers altijd om doelen die door de persoon aanvaard worden als doelen voor hem. Van buitenaf opgelegde doelen lijken nauwelijks enige functie in het motivatieproces te vervullen (Locke et al., 1981).

Op een belangrijk aspect moet nog gewezen worden, namelijk dat doelen realistisch zijn. Een schema bij het schaatsen dat toch nooit gehaald kan worden, heeft geen enkele zin, integendeel, het werkt eerder demotiverend. Zichzelf realistische doelen stellen is nauw verbonden aan het aspiratieniveau - dat wil zeggen het prestatieniveau dat iemand wil bereiken. Een realistisch aspiratieniveau betekent dat noch te moeilijke, noch te gemakkelijke doelen worden nagestreefd. Beïnvloeding van iemands aspiratieniveau kan o.a. plaats vinden door informatie te geven over wat voor hem of haar een aanvaardbaar resultaat zou zijn (vgl. het zojuist genoemde onderzoek van Nelson waarin personen informatie kregen over de normen die bij de taak hoorden). Aspiratieniveau hangt verder samen met iemands attributiepatroon:

*„Als bijvoorbeeld succes gepercipieerd wordt als het gevolg van persoonlijke factoren dan zal iemand de verwachting opbouwen dat hij bij andere gelegenheden ook succes zal hebben en/of hij zal zijn aspiratieniveau (het moeilijkheidsniveau dat iemand denkt wel aan te kunnen) verhogen” (Orlebeke, 1981, p. 47/48).*

Dit wil dus zeggen dat ook via het beïnvloeden van iemands attributiepatroon invloed uitgeoefend kan worden op zijn aspiratieniveau.

### Motivatie in de lichamelijke opvoeding: conclusies

Voor het beïnvloeden van de motivatie van leerlingen of het oplossen van motivatieproblemen in de lessen lichamelijke opvoeding zijn geen standaard oplossingen aan te reiken. Daarvoor spelen te veel factoren een rol en zijn de oorzaken voor problemen te divers van aard. Toch kunnen aan het eind van dit artikel enkele algemene conclusies worden gegeven.



Intrinsieke vreugde in het bewegen, de behoefte zich competent te voelen en het idee d.m.v. sportbeoefening bij te dragen aan de eigen gezondheid, blijken voor sportbeoefenaren belangrijke drijfveren. Ook in de lessen lichamelijke opvoeding kan aan deze motieven geïmpliceerd worden, o.a. door duidelijk te maken wat de bedoeling van de les is, wat van de leerlingen verwacht wordt, wat zij kunnen bereiken, en door de leerlingen te laten zien wat ze eerst niet en nu wel kunnen.

Dat leerlingen leren zichzelf realistische doelen te stellen is niet alleen van belang op langere termijn (voor de ontwikkeling van motieven, gericht op deelname aan bewegingsactiviteiten) maar ook voor een adequate inzet tijdens de les. Het spreekt vanzelf dat de leerkracht ten aanzien van informatie over het bereiken van die doelen een cruciale rol speelt.

Ook in de beïnvloeding van duidelijke ongunstige attributiepatronen kan de leerkracht een belangrijke rol spelen. Leerlingen die de neiging hebben om als hen iets lukt dat aan toeval toe te schrijven mogen best wat minder bescheidenheid bijgebracht worden.

*Uit de invloed van extrinsieke beloningen op de intrinsieke motivatie blijkt dat het uitvoeren van allerlei spelen in een duidelijke wedstrijdvorm op langere termijn wel eens zeer nadelig op de motivatie van de leerlingen zou kunnen uitwerken.*

Tenslotte is misschien het belangrijkste dat leerlingen in de lessen de kans krijgen zich competent te voelen. Zelfbepaling en zelfverantwoordelijkheid, in de zin zoals Langeveld deze begrippen gebruikt, zijn daarbij sleutelwoorden. In het artikel van E. Timmers wordt aangegeven welke concrete betekenis deze begrippen in de les kunnen hebben.

### Correspondentie-adres

Dr. F. C. Bakker  
Interfaculteit Lichamelijke Opvoeding  
Vakgroep Psychologie,  
Postbus 7161,  
1007 MC Amsterdam.

### Referenties

Alderman, R. B. *Strategies for motivating young athletes*. In W. F. Straub (Ed.), *Sportpsychology. An analysis of athlete behavior*. Ithaca: Movement Publications, 1978.  
Bakker, F. C., & Whiting, H. T. A. *Sportpsychologie, een op het bewegen gerichte benadering*. Alphen a.d. Rijn: Samson, 1983.  
Bielefeld, J. *Gründe für und wider das Sporttreiben*. In G. Bäuml, E. Hahn, & R. Nitsch (Eds.), *Aktuelle Probleme der Sportpsychologie*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1979.  
Bierhoff-Alfermann, D. *Ursachenerklärung für*

*Erfolg und Misserfolg bei einem Schwimmwettkampf: defensive Attribution und die Bedeutsamkeit des Wettkampfes*. In G. Bäuml, E. Hahn, & J. R. Nitsch (Eds.), *Aktuelle Probleme der Sportpsychologie*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1979.  
Bloss, H. *Motive und Einstellungen von Berufsschülern zur sportlichen Betätigung*. In P. W. Henze (Ed.), *Motivation im Sport*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1971.  
Casady, M. *The tricky business of giving rewards*. *Psychology Today*, 1974, 8, 52.  
Deci, E. L. *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press, 1975.  
Gabler, H. *Leistungsmotivation im Hochleistungssport*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1972.  
Gabler, H. *Zur Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen bei Hochleistungssportlern*. *Sportwissenschaft*, 1976, 6, 247-276.  
Halliwell, W. R. *The effect of cognitive development on children's perceptions of intrinsically and extrinsically motivated behavior*. In D. M. Landers & R. W. Christina (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport - 1977*. Champaign: Human Kinetics, 1978.  
Heckhausen, H. *Leistungsmotivation und Sport*. In P. W. Henze (Ed.), *Motivation im Sport*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1971.  
Klavara, P. *An attempt to derive inverted-U curves based on the relationship between anxiety and athletic performance*. In D. M. Landers & R. W. Christina (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport - 1977*. Champaign: Human Kinetics, 1978.  
Langeveld, M. J. *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters, 1965.  
Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. *Goal setting and task performance: 1969-1980*. *Psychological Bulletin*, 1981, 90, 125-152.  
Martens, R. *Anxiety and motor behavior: a review*. *Journal of Motor Behavior*, 1971, 3, 151-179.  
Martens, R. *Arousal and motor performance*. In J. H. Wilmore (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (vol. 2). London: Academic Press, 1974.  
Martens, R. *Sportcompetition anxiety test*. Champaign: Human Kinetics, 1977.  
Nelson, J. K. *Motivating effects of the use of norms and goals with endurance testing*. *The Research Quarterly*, 1978, 317-321.  
Orlebeke, J. F. *Motivatie*. In J. F. Orlebeke, P. J. D. Drenth, R. H. C. Janssen & C. Sanders (Eds.), *Compendium van de psychologie*. Muiderberg: Coutinho, 1981.  
Sanders, A. F. *Stress, activatie en verrichtingen*. Inaugurale rede, Katholieke Hogeschool, Tilburg, 1980.  
Schwenkmezger, P., Voigt, H. F., & Müller, W. *Leistungsmotivation, Ursachenattribuierung und Spielerleistung im Sportspiel Volleyball*. In G. Bäuml, E. Hahn, & J. R. Nitsch (Eds.), *Aktuelle Probleme der Sportpsychologie*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann, 1979.  
Weiner, B., Frieze, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press, 1971.  
Welford, A. T. *Fundamentals of skill*. London: Methuen & Co., 1968.  
Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. *The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation*. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 1908, 18, 459-482.

'n Mooie nazomerweek in september. Op naar „ons“ stuk bos, ongeveer 5 minuten lopen van school. Vandaag is het de beurt aan Mavo IV. Allemaal in aangepaste kledij, want sluip- en kruipspeel moet je serieus nemen. Sommige leerlingen komen zelfs in camouflagepakken; iedereen heeft toch wel gedacht aan schutkleuren. Ikzelf heb m'n speciale „bospak“ aan, oud en goed van kleur.

Aangekomen op de basis van ons speelterrein worden de spelregels uitgelegd en het veld afgebakend. Twee partijen, één partij blijft op de basis, de andere partij krijgt ± 5 minuten de tijd om zich goed te verstoppen binnen de afgesproken grenzen. Dan moet er gezocht, gevonden en gepakt worden. Een gepakte leerling mag lichte weerstand bieden en moet naar de basis „versjouwd“ worden. Daar aangekomen wordt hij teamgenoot van de „pakkers“.

De grenzen: drie sloten en een bospad. Na de uitleg vraagt Diane: „behoren de sloten en 't pad ook tot het speelterrein, Henk?“ „Jazeker,“ zeg ik zoals ieder jaar.

Wegwezen, aan de slag. Na veel strijd, gesluip en gesjouw blijken er drie leerlingen maar niet gevonden te kunnen worden. Reeds genoemde Diane, Sandra en Erik zijn weg en blijven weg.

Taktiek aangepast, bos uitkammen, van alles wordt ondernomen, echter zonder resultaat. Opeens van ver een kreet: „Henk kom 'ns. Hier!“

Het geluid blijkt te komen van de slootkant aan de overzijde. Bijna de hele klas is reeds ter plekke. Dichterbij gekomen zie ik de drie, Diane, Sandra en Erik tot aan hun nek in de sloot staan, onder 'n afhanginge tak. Ze zijn gevonden!

„De sloten behoren toch tot het speelterrein, hè Henk?“ schreeuwt Diane, terwijl ze de modder uit haar oren peutert. Ik moet haar vraag bevestigend beantwoorden.

Na mijn „ja hoor, kind“, zit binnen een minimum van tijd de halve klas in de sloot. Ze moeten immers nog gepakt en opgebracht worden...

Henk Kuitenbrouwer  
Leraar Lich. Opv.  
Bergen (N-H)

**Uit de  
praktijk  
gegrepen!**